



Trabajo Fin De Grado

Programa de Intervención en Inteligencia Emocional
para alumnado con TDAH en Educación Primaria

Emotional Intelligence Program for students
diagnosed with ADHD in Primary Education

Autor:

Idoia Villar Alonso

Director:

M^a Celia Anglés Latorre

FACULTAD DE EDUCACIÓN. CAMPUS DE ZARAGOZA

Año 2020-2021

Resumen

El presente trabajo plantea, por un lado, qué es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y las características del alumnado que lo sufre. Por otro lado, destaca la importancia de la inteligencia emocional, planteando un programa de intervención que permita la adquisición de habilidades relacionadas con la educación emocional en los estudiantes con TDAH.

Palabras clave: TDAH, manifestaciones, alumnado, inteligencia emocional, programa de intervención.

Abstract

The present project proposes, first, what is Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and the characteristics of the students who suffer from it. Secondly, it highlights the importance of emotional intelligence, proposing an intervention program that allows students with ADHD to acquire skills related to emotional education.

Key words: ADHD, symptoms, student body, emotional intelligence, intervention program.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Justificación teórica.....	6
2.1. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	6
2.1.1. ¿Qué es el TDAH?.....	6
2.1.2. Características del alumnado con TDAH	8
2.2. Inteligencia Emocional	10
3. Programa de Intervención en Inteligencia Emocional en alumnado con TDAH	13
3.1. Justificación	13
3.2. Programa de intervención en Inteligencia Emocional	14
3.2.1. Contenidos	14
3.2.2. Objetivos.....	15
3.2.3. Metodología.....	15
3.2.4. Recursos	16
3.2.5. Evaluación	16
3.2.6. Desarrollo de las sesiones.....	17
4. Conclusión	36
5. Bibliografía.....	37
6. Anexos	41

1. Introducción

Es una realidad en las aulas, el aumento considerable de casos de alumnos/as con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA o TDAH), lo que está provocando un gran interés en el mundo de la educación. Por ello resulta de vital importancia que, tanto los/as maestros/as como el resto de personal implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sean capaces de conocer, atender y actuar correctamente dentro del aula así como de apoyar al ámbito familiar.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es considerado uno de los trastornos psicológicos en edad escolar que mayores conflictos genera en los ámbitos académico, familiar e interpersonal. Por este motivo, los distintos autores no alcanzan un acuerdo común sobre la relevancia de los síntomas que constituyen el núcleo principal (Isorna, 2013).

Casajús (2009) lo define como *“aquel que afecta al mantenimiento sostenido de la atención durante un periodo ajustado a la edad, el cual viene acompañado de una hiperactividad manifiesta”*. Por ello, una gran mayoría de niños/as con esta problemática están expuestos con elevada frecuencia a respuestas negativas y a una desventaja social y educativa.

Así pues, tal y como plantean Cardo y Severa (2008) es importante adquirir conciencia de que no solo concierne al niño/a, a su desarrollo y a sus aspectos sociales, emocionales y cognitivos, sino también al resto de personas de su entorno como sus compañeros/as y su familia.

Una de las áreas en la que mayor problemática presentan los/as alumnos/as con TDAH son los problemas emocionales, principalmente en el reconocimiento de las emociones propias y ajenas así como una importante incapacidad para controlar sus emociones, esencialmente cuando éstas son negativas (J. Albert et al, 2008). Asimismo, es preciso añadir la gran cantidad de cambios físicos y psicológicos que acontecen durante la infancia y la adolescencia y que, en ciertas ocasiones, ejercen una influencia en nuestras vidas. Esta influencia si es positiva, puede contribuir a alcanzar nuestros objetivos pero, si es negativa, puede dificultarnos su consecución.

En este proceso de los/as alumnos/as con TDAH de no reconocer y de no saber cómo controlar las emociones, adquiere un papel muy importante la inteligencia emocional y la

adquisición de habilidades relacionadas con ella. Por ello, en los últimos años, la educación en la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea primordial y necesaria en los centros educativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

El término inteligencia emocional, acuñado por Salovey y Mayer en 1990, se puede definir como un *“tipo de inteligencia social que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones”* (Molero, Saíz y Esteban, 1998).

Por consiguiente, es preciso diseñar una serie de programas emocionales con el objetivo de ser aplicados en situaciones de aprendizaje que permitan ser accesibles y aprovechados por todo el estudiantado. Un aprovechamiento sin tener en consideración sus discapacidades, dificultades y limitaciones (Cepa, Heras, Fernández-Hawrylak, 2017).

El objetivo principal del presente trabajo es el diseño y planificación de un programa de intervención en inteligencia emocional para alumnado con TDAH. El motivo fundamental de esta propuesta es que sirva no solo para el alumnado sino para que el resto de los agentes educativos tomen conciencia de la importancia de atender a toda la diversidad cognitiva, social y, principalmente, emocional que está presente en el día a día de nuestros/as alumnos/as.

2. *Justificación teórica*

2.1. *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)*

2.1.1. ¿Qué es el TDAH?

El TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo que más investigaciones han recogido en las últimas décadas, lo que lo ubican como un trastorno de carácter universal y como un impacto social representativo (Cabello, 2018).

El trastorno por déficit de atención es un síndrome neurológico frecuente que se caracteriza por un patrón de *hiperactividad*, *impulsividad* y una pobre capacidad de *atención*. Estas alteraciones que dan como resultado uno de los diagnósticos con mayor frecuencia entre los/as niños/as y adolescentes, son inadecuadas para su desarrollo (Llanos et. al, 2019).

A lo largo de la historia, se ha tratado de definir y contextualizar el trastorno y se han utilizado diversas explicaciones e interpretaciones para aclarar en qué consiste. Fue Crichton (1798) quien, en un primer momento, describe las alteraciones y la incapacidad de atención que ya tenían lugar en el S. XVIII.

Las primeras descripciones sobre las alteraciones y la inatención fueron llevadas a cabo por Crichton a finales del siglo XVIII. Posteriormente, en los siglos XIX y XX, aparece la figura de Heinrich Hoffman, un médico alemán, que en 1845 describió a un niño que no podía estar quieto cuando estaba sentado. Posteriormente, fue Bourneville en 1887 el que especifica la conducta de “niños/as inestables” a los que caracteriza con inquietud física y psicológica exagerada, un leve retraso mental y actitud destructiva. Finalmente, en el año 1901, Demoor señala el comportamiento de niños/as que necesitan moverse constantemente y con una dificultad atencional (Fernandes, Piñon, Vasquez-Justo, 2017).

Posteriormente, y centrándose en la evolución del estudio sobre el TDAH se pueden observar dos líneas de investigación bien diferenciadas. Una primera línea de investigación defendida por George Frederich Still (1902 citado en Barkley, 2006a; entre otros), consideraba el trastorno desde una perspectiva clínico-médica y debido a una serie de posibles afecciones como daño cerebral adquirido, alteraciones genéticas o deficiencias en vitaminas, etc. En cuanto a la segunda línea de investigación, desarrollada mayoritariamente desde mitad del S.XX, tiene en consideración la conducta de las personas con TDAH en el ámbito escolar, por lo que se denomina psicoeducativa

(Lavigne y Romero, 2010). Estas dos líneas confluyen a finales de los años 80, en cuanto a aceptar que el TDAH es un trastorno cuyo origen es neuropsicológico y que afecta a una serie de procesos psicológicos básicos que dificultan a quienes lo padecen en su ámbito social y afectivo.

Desde principios de los años 90 del S.XX, las características que definían al Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad se aceptaron y se asumieron mayoritariamente y estaban incluidas en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, cuarta edición (DSM-IV) publicado por la American Psychiatric Association y en la décima versión de la Clasificación Internacional de enfermedades (CIE, CIE-10) publicada por la Organización Mundial de la Salud.

El DSM-IV (TR) ubicaba el TDAH dentro de los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia y, más específicamente, en los *Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador* junto con el “Trastorno Negativista Desafiante”, el “Trastorno Disocial” y el “Trastorno de Comportamiento Perturbador no Especificado”. En cuanto a los subtipos de TDAH dependiendo de las dificultades de atención y/o hiperactividad e impulsividad, establecía cuatro: subtipo combinado, subtipo con predominio del déficit de atención, subtipo con predominio hiperactivo-impulsivo y subtipo no especificado (DSM-IV-TR, 2002). Actualmente, en su quinta revisión (DSM-5, 2013), lo define como “*el patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo que se caracteriza por inatención, hiperactividad e impulsividad*”.

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) define el TDAH como “*un trastorno hipercinético caracterizado por déficit de atención, hiperactividad e impulsividad*”, y lo enmarca dentro del grupo de trastornos de comportamiento y de las emociones en el comienzo de la infancia y la adolescencia (CIE-10, 1994).

Otro autor que planteó el concepto de TDAH fue Barkley (2002) quien lo definía como “*un trastorno del cerebro ejecutivo que provoca la incapacidad del niño para inhibir o retrasar sus respuestas, para organizar y controlar su atención, su conducta o sus emociones y para hacer frente a las demandas que se le presentan*”.

Sin embargo, diversos autores como Caballo y Simón (2005) se centraron en el TDAH como un trastorno del desarrollo definiéndolo como “*trastorno del desarrollo caracterizado por niveles de falta de atención, sobreactividad e impulsividad*”.

inapropiada desde el punto de vista evolutivo”, o Salazar y Londoño (2009) quien lo definió como un “trastorno del neuro-desarrollo más frecuente en el niño cuyas tres características principales son: la dificultad para enfocar y mantener la atención, modular el nivel de actividad y controlar el comportamiento impulsivo, y que se traducen en conductas inapropiadas, que no son acordes con la edad y el nivel de desarrollo y que lo afectan en distintos niveles”.

En resumen, la mayoría de las definiciones que se han planteado sobre el TDAH a lo largo de la historia manifiestan la presencia de 3 alteraciones principales en los/as niños/as que padecen este trastorno: problemas de atención, exceso de actividad y de impulsividad.

2.1.2. Características del alumnado con TDAH

El TDAH es considerado uno de los trastornos más frecuentes en la infancia y en la adolescencia con una tasa de prevalencia de entre el 2% y el 12% (Soutullo&Mardomingo, 2010). A pesar de que hace algunos años se afirmaba que este trastorno era exclusivo de la infancia y la adolescencia, igualmente persiste en la edad adulta, entre un 2,5% y un 5%, siendo en esta donde pueden darse mayores y más graves dificultades (Llanos et. al, 2019).

Cabe señalar que no hay un acuerdo común en torno a la edad de inicio del TDAH, si bien es cierto que se ha destacado que comienza a los 12 años aunque existe cierta variabilidad, al igual que ocurre en cuanto a la diferenciación por género. Por un lado, los niños, con un mayor predominio de la hiperactividad, presentan un mayor riesgo de sufrir trastornos psicoafectivos o psicosociales al llegar a la vida adulta. Por el contrario, las niñas tienen un predominio del déficit de atención y suelen tener mejor pronóstico cuando llegan a la adolescencia (Pascual-Castroviejo, 2008).

El alumnado con TDAH presenta diversas características que se manifiestan desde la primera infancia hasta la adolescencia.

Más Pérez (2009) destaca los síntomas que presentan los/as alumnos/as desde la primera infancia hasta la adolescencia. Durante la primera infancia, los niños y niñas presentan una elevada inquietud, dificultad en el control así como intolerancia cuando se enfrentan a los cambios, señalando asimismo el bajo nivel de tolerancia a la frustración y la irritabilidad, presentando un comportamiento disruptivo. Igualmente, aparecen problemas de atención si se enfrentan a tareas largas, monótonas y con poca estimulación.

Otro de la problemática que surge es relativa a las normas y a las dificultades para seguirlas.

A continuación, en la segunda infancia, los/as alumnos/as con este trastorno experimentan mayores problemas para seguir las instrucciones y las órdenes que se les dan.

Y finalmente, en la adolescencia, se añaden las dificultades propias de esta etapa donde pueden aparecer problemas de autoestima y autoconcepto.

La problemática planteada anteriormente se puede dar en dos o más contextos (colegio, casa, actividades extraescolares) pero pueden variar dependiendo de qué tipo de actividad o situación se esté experimentando o según el contexto, y pueden acarrear unos impedimentos en la adaptación escolar, familiar y social. Las características que pueden darse en el alumnado con TDAH son:

- 1) ***Déficit de atención***: Es la capacidad de atención lo que más problemática supone con problemas en la atención sostenida, es decir, dificultad para mantener la concentración por un tiempo prolongado; problemas en la atención dividida, esto es, para atender a más de una tarea; y problemas en la atención selectiva, es decir, dificultad para focalizarse en una sola tarea.
- 2) ***Hiperactividad e impulsividad***: No son capaces de estar quietos, no escuchan ni prestan atención, no respetan las normas ni los tiempos y tienen acciones incontrolables.
- 3) ***TDAH combinado***: Es el más común con síntomas de déficit de atención, hiperactividad e impulsividad.

En resumen, los/as estudiantes con TDAH muestran un bajo rendimiento académico asociado a una baja capacidad de concentración, baja capacidad de atención y un procesamiento cognitivo lento. Si bien es preciso destacar que varían según la edad, el sexo y en el momento del proceso de desarrollo en el que se encuentren (Barkley, 1990, 1997; Hinshaw, 1994 (citado por Amador, Forns & Martorell, 2001)).

2.2. *Inteligencia Emocional*

El concepto “inteligencia” se ha asociado tradicionalmente con las capacidades cognitivas del ser humano relacionadas con la memoria, el uso del lenguaje y las capacidades lógico-matemáticas. Sternberg (1982), definió el término como *“un conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje que nos sirven para solucionar problemas de la vida real o académica y que pueden analizarse por separado”*. Diversas teorías e investigadores reivindican, desde hace varias décadas, un concepto más amplio de inteligencia (Pérez y Castejón, 2007).

Howard Gardner defendió la idea de la existencia de múltiples tipos de inteligencias. Para ello, realizó un estudio en los años 70-80 en el que se propuso examinar el posible potencial de la inteligencia, rechazando la visión unitaria de la misma y proponiendo 7 tipos diferentes: lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Años más tarde, se añadiría el tipo naturalista (Salmerón, 2002).

De estos 7 tipos planteados por Gardner, destacan la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal que dieron lugar a un nuevo concepto denominado “inteligencia emocional” (Castelló y Cano, 2011).

El término “inteligencia emocional” fue definido por Salovey y Mayer (1990) como *“la capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente”* (Molero, Saíz y Esteban, 1998).

De estos 8 tipos de inteligencia, fueron la inteligencia interpersonal, es decir, la que posibilita identificar las emociones de los demás, y la intrapersonal, esto es, la que permite el reconocimiento e identificación de las propias emociones y ayuda a comprender y guiar los comportamientos, los dos tipos que contribuyeron a la formación de un nuevo concepto denominado “inteligencia emocional” (Castelló y Cano, 2011).

Este concepto surgió en los años 90 dando explicación a determinados aspectos del comportamiento asociados con la inteligencia y que implicaban, asimismo, a las emociones. El término inteligencia emocional fue acuñado por Salovey y Mayer en 1990, y definido como un *“tipo de inteligencia social que engloba la habilidad de controlar*

nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Molero, Saíz y Esteban, 1998). Esto es, le concedían un gran valor a los componentes emocionales, personales y sociales de la inteligencia.

Robert Sternberg fue otro de los precursores del término Inteligencia Emocional. Este psicólogo estadounidense contemplaba la inteligencia de un modo diferente y, por ello, en 1985 estableció una teoría denominada la Teoría Triárquica de la Inteligencia. A través de ella planteaba 3 dimensiones del concepto, estas son (Bravo, 1992):

- El *contexto*, es decir, el desarrollo de la inteligencia se basaba en cómo interactuaba la persona con su contexto.
- La *experiencia*, esto es, cómo se relaciona la persona con su vida.
- Los *componentes*, centrándose en cómo son las relaciones entre la persona y su mundo interno.

Salovey y Mayer destacan una serie de habilidades emocionales dentro del concepto de inteligencia emocional: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional, la dirección emocional, y la regulación emocional (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010):

- La *percepción emocional*, esto es, la habilidad para identificar, evaluar y mostrar las emociones propias y ajenas adecuadamente.
- La *facilitación emocional* del pensamiento, es decir, la capacidad que tienen la personas para relacionar unas emociones con otras o emplear la emoción como medio para favorecer el razonamiento.
- La *comprensión emocional* como habilidad para resolver problemas e identificar emociones similares. Gracias a ella, las personas pueden ponerse en el lugar de otros, entender cómo se sienten.
- La *regulación emocional* es decir, la habilidad para razonar sobre las propias emociones, ya sean positivas o negativas y controlar las propias emociones y las de los demás.

Así pues, la inteligencia emocional plantea la necesidad de que cada persona sea capaz de reconocer sus propias emociones y las de los demás. Por ello, es de vital importancia el trabajo desde la infancia para contribuir a mejorar diversos ámbitos de la vida diaria

como el propio bienestar o las relaciones sociales, entre otros (Goleman, 1995; Palmer, Donaldson & Stough, 2002; Salovey & Mayer, 1990). Aún más, es inevitable fomentarlas para perfeccionar estrategias que permitan gestionar las emociones negativas (Saklofske, Austin, Galloway & Davidson, 2007; Mikolajczak et al., 2008).

Por todo esto, sería vital introducir desde la primera infancia y hasta la edad adulta, una serie de programas para trabajar la inteligencia emocional que facilite el correcto desarrollo de las emociones en los niños y las niñas, tanto propias como ajenas para que expresen y experimenten sus sentimientos de forma correcta estimulando sus relaciones personales y sociales. Y, es labor de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje involucrarse en este proceso con el objetivo de lograr una educación que integre lo intelectual y académico con lo social y emocional.

3. Programa de Intervención en Inteligencia Emocional en alumnado con TDAH

3.1. Justificación

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es uno de los desórdenes neuroconductuales que aparece con mayor frecuencia en la infancia y en la adolescencia. Asimismo, es habitual que conviva con otros trastornos del estado de ánimo y de la ansiedad o trastornos de aprendizaje así como con retrasos o dificultades relacionadas con el desarrollo motor, el rendimiento académico, el lenguaje, la motivación o la emoción. Todos ellos considerados por el DSM-IV-TR como síntomas asociados a los 3 principales síntomas del trastorno: inatención, hiperactividad e impulsividad. Éstos tres, fundamentalmente la inatención y la impulsividad son los que pueden ocasionar dificultades en el reconocimiento emocional o en las expresiones faciales (Albert et al, 2008).

La gran mayoría de estudios se han centrado en las alteraciones cognitivas asociadas al trastorno por lo que las alteraciones relacionadas con la competencia emocional (reconocimiento, regulación y expresión de emociones) en el TDAH apenas se han investigado. Algunas investigaciones apuntan a una ausencia en la cognición social y a un deterioro en las habilidades sociales, lo que conlleva un bajo control de impulsos y de regulación emocional (García, 1999; Clark, Prior & Kinsella, 2002; Rapport, Friedman, Tzelepis y Van Voorhis, 2002; Yuil y Lion, 2007 en Jaraba, Ruiz, Navarro-Obeid, 2020), baja tolerancia a la frustración, irritabilidad y conducta agresiva, derivando en rechazo y aislamiento social a los sujetos que sufren este trastorno (Castaño, 1999, p. 21).

Otras investigaciones plantean la dificultad de los/as niños/as con TDAH a la hora de establecer y regular relaciones interpersonales (Pardos, Fernández-Jaén & Fernández-Mayoralas, 2009). Esto es debido a un déficit en el proceso perceptivo y, más concretamente, a la pobre capacidad de reconocimiento de las expresiones faciales, lo que causa impedimentos para responder con las habilidades sociales adecuadas en situaciones sociales (Mellado, Martínez y Tello, 2013; Orjales, 2007).

La meta principal de la educación es alcanzar un desarrollo integral del alumnado que le permita integrarse en la sociedad, siendo vital conocer sus fortalezas y debilidades (Echeita, 2013).

Por ello, la Inteligencia Emocional se ha convertido en uno de los aspectos más relevantes en relación a las habilidades y capacidades de las personas ya que contribuye y facilita que las personas se adapten a la sociedad (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera, Durán y Rey, 2005; Extremera, Fernández y Salovey, 2006 en Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúliga, 2014) así como permite que las personas puedan controlar sus estados emocionales y su conducta ante situaciones que generan estrés o que causan conflicto (Bermúdez, Teva y Sánchez, 2003).

La presente propuesta de intervención tiene como objetivo trabajar la inteligencia emocional tanto con el alumnado con TDAH como con el resto del estudiantado. De esta manera, no solo serán capaces de conocer e identificar sus propias emociones sino asimismo las ajenas, pudiendo controlar sus estados emocionales y afrontar con eficacia la diversidad de contextos en los que se desenvuelven.

3.2. Programa de intervención en Inteligencia Emocional: “Vivo, Siento y Expreso”

3.2.1. Contenidos

El programa de Inteligencia Emocional “**Vivo, Siento y Expreso**” va destinado a alumnos/as de Educación Primaria, concretamente para 4º curso de Educación Primaria. Este programa está estructurado en 8 sesiones, 2 por cada bloque, llevándose a cabo durante las sesiones de tutoría.

Incluye una propuesta de actividades que están agrupadas en 4 bloques:

- *Bloque I: Conciencia Emocional:* El/La alumno/a será capaz de reconocer y expresar sus emociones y reconocer las de los demás tomando conciencia de su estado emocional.
- *Bloque II: Regulación Emocional:* El/La alumno/a será capaz de conocer qué emociones le han sentir bien y qué emociones le hacen sentir mal, identificar los sentimientos en diferentes contextos y utilizar herramientas de regulación emocional.
- *Bloque III: Autoestima:* El/La alumno/a podrá conocer y valorar sus cualidades y confiar en sus propias habilidades.
- *Bloque IV: Habilidades Sociales y Comunicación:* El/La alumno/a puede participar en la resolución de conflictos de manera asertiva, siendo empáticos y expresando su propia opinión.

Las actividades incluidas en el programa tendrán lugar en el aula ordinaria con niños/as que estén diagnosticados y no con TDAH. De esta manera, estos/as alumnos/as podrán adquirir habilidades y estrategias que le permitan mejorar la comprensión y la expresión de sus emociones, así como las relaciones sociales y personales con el resto de sus compañeros/as.

3.2.2. Objetivos

El programa se desarrolla con unos objetivos principales:

- Conocer y dar nombre a las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa y asco) y ser consciente de las sensaciones que provoca cada una de ellas.
- Identificar, reconocer, comprender, expresar y regular las emociones propias y las de los demás.
- Desarrollar estrategias y técnicas de regulación emocional.
- Percibir, valorar y mejorar las propias cualidades desarrollando el autoconcepto y la autoconfianza.
- Desarrollar habilidades sociales para la gestión y resolución de conflictos: empatía, asertividad y comunicación.

3.2.3. Metodología

La metodología que se propone es una metodología activa, eminentemente práctica, interactiva y participativa. Los/las alumnos/as serán los protagonistas de su propio aprendizaje, se atenderá a la diversidad de características, necesidades e intereses de éstos, garantizando que las actividades estén adaptadas a los ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos. Así pues, la manera de llevarlo a cabo será individual, en parejas o en pequeños grupos.

Por ello, será preciso tener en consideración una serie de estrategias metodológicas para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado con TDAH:

- Situar a los/as alumnos/as en un lugar del aula cercano a la maestra para facilitar el contacto visual.
- Dar instrucciones breves, sencillas y concretas utilizando un lenguaje sencillo.
- Colocar a los/as alumnos/as con compañeros/as de referencia que puedan ayudarle durante las diferentes tareas.

- Evitar distracciones como, por ejemplo, objetos o posters que puedan resultarles atractivos y retirarlos de su campo visual.
- Seguir una rutina en el aula con actividades que sigan un orden y una estructura favoreciendo la concentración.
- Motivar a los/as alumnos/as a lo largo del programa, y reforzarles cuando realicen una tarea de manera adecuada, evitando aquellas que tengan un nivel muy elevado de dificultad.
- La maestra debe ser paciente y realizar descansos para que la concentración sea la máxima posible.

La persona responsable de llevar a cabo el programa será el tutor del grupo junto con el/la maestra en Pedagogía Terapéutica.

El programa, como bien se ha explicado previamente, tendrá 8 sesiones de duración pero podrán estar sujetas a cualquier modificación durante el desarrollo, por ejemplo, tener que dedicar más tiempo a explicar a algún aspecto.

3.2.4. Recursos

A lo largo de la realización del programa, se van a requerir recursos materiales o técnicos y recursos humanos.

En cuanto a los recursos materiales o técnicos, será necesario que el aula del centro disponga de un ordenador y proyector. Asimismo, los/as alumnos/as deberán disponer de materiales escolar (lápiz, goma, pinturas de colores, tijeras, pegamento, hojas...) y se les dotará de unos materiales específicos para cada sesión que se adjuntará en los anexos. Se especificarán aquellos necesarios en cada una de las sesiones.

Por otro lado, los recursos humanos serán la maestra-tutora con la colaboración de la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica.

3.2.5. Evaluación

La evaluación de este programa será un proceso que constará de dos partes:

- 1) Evaluación continua de cada una de las sesiones que permitirá extraer información relevante para valorar en qué medida se han adquirido los contenidos trabajados en el programa. En la mayoría de las sesiones, serán reflexiones y puestas en común acerca de las actividades y de los aspectos vistos en ellas.

- 2) Evaluación centrada en conocer la opinión de los/as estudiantes sobre el programa para valorar en qué grado se han cumplido los objetivos así como para conocer si es necesario realizar alguna modificación o ajuste que permita mejorarlo (Anexo I).

3.2.6. Desarrollo de las sesiones

Bloque I: Conciencia Emocional

❖ Sesión 1

A. OBJETIVOS DE LA SESIÓN

La primera sesión del programa tiene los siguientes objetivos:

- ✓ Conocer cuáles son las nociones previas que tienen los/as alumnos/as sobre las emociones y trabajar con ellas.
- ✓ Impulsar en el alumnado la habilidad en la identificaciones de sus propias emociones y de las de los demás.

B. METODOLOGÍA

En esta primera sesión, que será introductoria, se trabajarán los conceptos de las emociones y algunas nociones básicas relacionadas con ellas. Así pues, será una metodología activa y participativa donde los alumnos trabajarán en pequeños grupos y donde el peso principal será llevado por la tutora y la colaboración de la maestra de Pedagogía Terapéutica.

C. RECURSOS

Los recursos necesarios para el desarrollo de la sesión serán la pizarra, el ordenador, el cañón para proyectar, revistas, cartulinas de colores, tijeras, pegamento y la película “Inside Out”.

D. EVALUACIÓN

La evaluación de la sesión será a nivel de grupo-clase. En los últimos 5 minutos de la sesión, los/as alumnos/as se sentarán en un círculo en el suelo y comentarán cómo se han sentido durante el desarrollo de esta, si han comprendido todos los aspectos explicados y si tienen alguna duda que clarificar en la siguiente sesión.

E. ACTIVIDADES

1. “Lluvia de ideas”

La sesión comenzará con una explicación acerca de los aspectos sobre los que vamos a trabajar: las emociones y conceptos relacionados con las mismas. Los/as alumnos/as, mediante una lluvia de ideas, irán levantando la mano para plantear qué emociones conocen, qué saben sobre ellas, si pueden reconocer emociones en los demás, etc.

Las maestras irán escribiendo en la pizarra todas las ideas que aporten y servirán para una posterior discusión conforme vayan realizando otras actividades.

2. “Las emociones”

La segunda tarea de la sesión consiste en la visualización de una serie de fragmentos de la película animada de Disney “Inside Out” (“Del revés”), en la cual las 5 emociones básicas están caracterizadas en personajes. A través de ella, se pretende que comprendan que el control emocional es un proceso vital que abarca desde la infancia hasta la senectud y que sus resultados son muy positivos para todas las personas.

Para ello, se dividirá a los/as alumnos/as en 5 grupos heterogéneos y cada uno de ellos, a través de la visualización de los diferentes fragmentos, deberán encargarse de una función distinta.

- Grupo 1: Escribir una definición de **tristeza**, anotar qué posibles manifestaciones puede mostrar la persona que la esté experimentando y en qué situaciones puede aparecer.
- Grupo 2: Anotar una definición de **alegría**, plantear posibles manifestaciones que puede mostrar la persona que la esté experimentando y en qué situaciones puede aparecer.
- Grupo 3: Escribir una definición de **ira**, anotar qué posibles manifestaciones puede mostrar la persona que la esté experimentando y en qué situaciones puede aparecer.
- Grupo 4: Definir la emoción del **miedo**, anotar qué posibles manifestaciones puede mostrar la persona que la esté experimentando y observar en qué situaciones puede aparecer.

- Grupo 5: Escribir una definición de **asco**, anotar qué posibles manifestaciones puede mostrar la persona que la esté experimentando y en qué situaciones puede darse.

Tras finalizar este trabajo grupal, se realizará la puesta en común con el grupo clase. Cada uno de los grupos elegirá un/a representante que será el/la encargado/a de explicar la definición de la emoción que han trabajado y plantear qué posibles manifestaciones puede tener y en qué situaciones diferentes se puede dar.

Así, pues, la tutora expondrá porqué son importantes las emociones, porqué necesitamos adquirir un control emocional así como destacará que, en ocasiones, se pueden experimentar diversas emociones en una misma situación y momento. Igualmente, se ayudará de las aportaciones realizadas por los/as alumnos/as en la lluvia de ideas de la primera actividad para llegar a una explicación más clara y precisa de las emociones y, en definitiva, de la inteligencia emocional.

3. “*Conocemos las emociones*”

La última actividad de la sesión tendrá lugar una vez que los/as alumnos/as sean capaces de definir las 5 emociones básicas y de señalar diferentes manifestaciones y situaciones en las que se pueden dar.

Se dividirá a los/as estudiantes en los mismos grupos de trabajo de la actividad “Las emociones”. Se repartirá a cada uno de ellos/as una cartulina con el nombre de una emoción diferente a la que han trabajado y una serie de revistas. Su labor será la de buscar, recortar y pegar aquellas personas que aparezcan en la revista que crean que están sintiendo esa emoción escrita en la cartulina.

Al finalizar, cada grupo pondrá en común con el resto de los/as compañeros/as el trabajo realizado explicando qué detalles han tenido en cuenta y resolviendo posibles dudas de sus compañeros/as respecto a la emoción trabajada.

❖ Sesión 2

A. *OBJETIVOS DE LA SESIÓN*

La segunda sesión del programa tiene los siguientes objetivos:

- ✓ Promover que los/as alumnos/as sean conscientes qué emociones sienten, cómo las experimentan y en qué momentos las viven.

- ✓ Mejorar las relaciones interpersonales e intrapersonales de los/las alumnos/as mediante un trabajo de colaboración.

B. METODOLOGÍA

La metodología en esta sesión será activa, práctica y participativa mediante un trabajo de reflexión que se realizará de manera individual y, asimismo, a través de una labor de pequeño grupo en la que los/as alumnos/as serán capaces de crear una serie de historias en común. La maestra-tutora, en colaboración con la maestra de Pedagogía Terapéutica serán las responsables de dirigir y moderar la sesión.

C. RECURSOS

Para esta segunda sesión, los recursos necesarios para su desarrollo serán ordenador, proyector, folios, cartulinas de colores, lápiz, rotuladores, caja de cartón y la fotocopia con la brújula.

D. EVALUACIÓN

Esta segunda sesión tendrá una evaluación a nivel grupal, dado que cada una de las actividades tendrá una evaluación en si misma al finalizarla. En ellas, además de poner en común lo realizado, podrán plantearse dudas para solucionarlas así como exponer cómo se han sentido y aspectos para poder mejorar la actividad.

E. ACTIVIDADES

1. “La brújula emocional”

La primera actividad de esta segunda sesión consiste en dibujar una brújula emocional. La maestra le entregará una fotocopia con una brújula y unas preguntas que deberán responder los/as alumnos/as (Anexo II). Si fuera necesario se proyectaría un ejemplo en la pizarra para solucionar posibles dudas. Se les dará las instrucciones que deben seguir para ello:

- ✓ Al norte situarán la ALEGRÍA. Los/as alumnos/as dibujarán y pintarán la emoción de color verde. Tras haberla situado en la brújula, deberán responder a 3 preguntas: *¿Qué me hace sentir así? ¿Qué hago yo cuando estoy alegre? ¿Qué pensamientos tengo?*

- ✓ Al sur situarán la TRISTEZA. Para ello, dibujarán y pintarán la emoción de color azul. Una vez que la hayan situado en la brújula, habrán de contestar a 3 preguntas: *¿Qué me hace sentir así? ¿Qué hago yo cuando estoy triste? ¿Qué pensamientos tengo?*
- ✓ Al este ubicarán la IRA. Los/as alumnos/as tendrán que dibujar y pintar la emoción de color rojo y contestar a 3 preguntas: *¿Qué me hace sentir ira? ¿Cómo reacciona mi cuerpo cuando estoy enfadado? ¿Qué hago para reducir o eliminar la ira?*
- ✓ Al oeste localizarán el MIEDO que dibujarán y pintarán de color verde. Una vez ubicada en la brújula, tendrán que responder a 3 preguntas: *¿Qué cosas me hacen sentir miedo? ¿Qué sensaciones aparecen en mi cuerpo cuando tengo miedo? ¿Qué hago para que ese miedo disminuya o desaparezca?*

Los/as alumnos/as podrán añadir a la brújula otras emociones que experimenten y que les provoquen diferentes sensaciones durante su día a día como, por ejemplo, vergüenza, frustración, etc.

Por último, tendrá lugar la puesta en común de las brújulas emocionales. En grupos, los/as alumnos/as podrán exponer a sus compañeros/as aquellos aspectos más importantes para ellos y, asimismo, comentar algunas técnicas que utilicen para el control emocional.

2. “Creando historias”

La segunda actividad de esta sesión consiste en que los/as alumnos/as inventen una historia relacionada con las emociones. Para ello, se dividirá a los/as estudiantes en grupos heterogéneos de trabajo. En un primer lugar, crearán diferentes tarjetas hechas con cartulina donde dibujarán emociones y meterán dentro de una caja de cartón. A continuación, la maestra irá a cada grupo y sacará de esa caja una cartulina. Los/as alumnos/as, por medio de un trabajo en equipo, habrán de crear una historia con un personaje principal que experimente esa emoción.

Al finalizar la fase de creación, cada grupo leerá al resto de sus compañeros/as los cuentos creados por ellos mismos.

3. “¿Qué estoy sintiendo?”

Para finalizar la sesión, se dedicarán 5 minutos de reflexión para que los/as alumnos/as, de manera individual, sean conscientes de las emociones que pueden estar sintiendo en un momento concreto.

Para ello, se les dará las siguientes indicaciones:

- Busca un lugar tranquilo del aula.
- Cierra los ojos y concéntrate en tu respiración.
- Sé consciente de la emoción o emociones que estés sintiendo en este momento.
- No evites esa emoción, deja que salga.
- Localiza la emoción en una zona concreta de tu cuerpo.
- Pon nombre a esa emoción.

Bloque II: Control Emocional

❖ Sesión 3

A. *OBJETIVOS DE LA SESIÓN*

Los objetivos de la tercera sesión del programa son:

- ✓ Ser capaces de controlar las emociones que aparecen en el día a día.
- ✓ Regular las emociones que se experimentan ante determinadas situaciones así como la conducta que se deriva de ellas.

B. *METODOLOGÍA*

La metodología para esta tercera sesión será activa y participativa y los/as alumno/as trabajarán de manera individual, en pequeños grupos y con el grupo-clase. Asimismo, serán capaces de utilizar el diálogo para llegar a una decisión común en cuanto a una solución para situaciones que aparecen en el día a día y que provocan un amplio abanico de emociones y conductas muy diversas. La maestra-tutora, en colaboración con la maestra de Pedagogía Terapéutica serán las moderadoras de la sesión.

C. RECURSOS

Los recursos para esta sesión son un ovillo de lana, fotocopia del semáforo de las emociones (Anexo III), cartulina, tijeras, pegamento, rotuladores, fotocopia con las situaciones emocionales (Anexo IV).

D. EVALUACIÓN

La evaluación de esta sesión será mediante la puesta en común de la actividad “El semáforo” de las emociones. De esta manera, se podrá comprobar el nivel de entendimiento de la actividad así como de la estrategia de control emocional que supone para los/as alumnos/as.

E. ACTIVIDADES

Se comenzará la sesión explicando que todas las personas, niños y adultos, en algunas situaciones de la vida diaria experimentan emociones con mucha intensidad. Asimismo, no siempre se pueden controlar por lo que se puede necesitar de la ayuda de una serie de técnicas y estrategias para regularlas.

Las actividades para llevar a cabo durante la sesión se presentan a continuación.

1. “El ovillo del relax”

Todos/as los/as alumnos/as se sentarán en el suelo formando un círculo, de forma que todos ellos podrán ser conscientes del resto de sus compañeros/as.

Las maestras se sentarán también con ellos/as y serán las primeras en comenzar la actividad. Utilizarán un ovillo de lana y explicarán qué cosas hacen cuando sienten que están enfadados/as o tristes. Una vez que haya finalizado, pasará el ovillo a la persona que quiera para que haga lo mismo. Esta dinámica se repetirá hasta que todos/as los/as alumnos/as hayan participado y, al finalizar, se habrá formado una “telaraña” de lana.

La actividad llegará a su fin cuando la totalidad de alumnos/as, por medio de un trabajo de colaboración, sean capaces de deshacer esa red emocional creada entre todos/as.

2. “El semáforo de las emociones”

La segunda actividad de la sesión consiste en la realización de un semáforo de las emociones. Consiste en asociar los 3 colores del semáforo (verde, amarillo y rojo) con las emociones y la conducta correspondiente.

En primer lugar, se dividirá a los/as alumnos/as en grupos heterogéneos de trabajo. A cada uno de ellos se les repartirá una fotocopia con un semáforo que deberán recortar y colorear (Anexo II).

A continuación, para asociar las luces del semáforo con las emociones y, en consecuencia, con las conductas correspondientes, harán un mural que tendrá los siguientes pasos:

- Luz Roja. **PARA/STOP**. Cuando no podemos controlar una emoción, por ejemplo, estamos muy enfadados/as, debemos pararnos como si fuéramos conduciendo un coche y nos encontráramos con un semáforo en rojo. Debes tranquilizarte y no perder el control.
- Luz Amarilla. **PIENSA/REFLEXIONA**. Cuando la persona se ha detenido debe pensar, reflexionar, ser consciente de lo que está sintiendo y buscar soluciones y consecuencias a esa emoción.
- Luz Verde. **ACTUA**. Dedicar un tiempo a contemplar si existen formas de resolver el conflicto y elegir la mejor solución para llevarla a cabo.

Tras haber realizado el semáforo de las emociones es hora de que sean capaces de aplicarlo a situaciones concretas que pueden aparecer en su día a día. Así pues, se les repartirá otra fotocopia con esas situaciones (Anexo III) para que, en los mismos grupos, las traten de resolver. Con cada una de ellas deberán plantearse:

- Luz ROJA: *¿Qué emoción se experimenta?*
- Luz AMARILLA: *¿Cuál es el problema?*
- Luz VERDE: *¿Qué solución puede existir?*

Al finalizar, deberán incorporar al mural estas situaciones con los 3 pasos anteriores.

Por último, tendrá lugar la puesta en común de cada grupo con el resto de los grupos del aula. Las moderadoras serán las encargadas de leer cada una de las 4 situaciones y, siguiendo un orden, darán la palabra a cada grupo que expondrá su solución por medio de un representante.

❖ *Sesión 4*

A. OBJETIVOS DE LA SESIÓN

El objetivo de la cuarta sesión del programa es:

- ✓ Enseñar y practicar la técnica de la tortuga para que los alumnos sean capaces de controlar sus emociones.

B. METODOLOGÍA

En esta sesión, la metodología será de trabajo individual y grupal. En la primera parte de la sesión, será la maestra quien lleve el peso leyendo la historia de la tortuga y enseñando en qué consiste la “técnica de la tortuga” como herramienta de control emocional. Durante la segunda parte, la maestra pasará a un segundo plano, siendo su misión la de conducir a los/as alumnos/as a un estado de relajación y de control de sus emociones, por lo que ellos serán los/as alumnos/as los protagonistas.

C. RECURSOS

Para la cuarta sesión, el único recurso será “La Historia de la Tortuga” puesto que toda la sesión se va a ir construyendo en base a ella y a la técnica que se extrae.

D. EVALUACIÓN

La evaluación de esta cuarta sesión sobre el control emocional es la práctica de la “Técnica de la tortuga” puesto que de esta manera es posible comprobar si los/as alumnos/as han comprendido todos los pasos a seguir y si tienen algún problema en llevar a cabo alguno de ellos.

E. ACTIVIDADES

1. “La técnica de la tortuga”

Toda la sesión consistirá en que los/as alumnos/as conozcan y sean capaces de llevar a cabo la técnica de la tortuga.

Esta técnica utiliza la analogía de la tortuga con el objetivo de lograr el control emocional en niños en edad escolar. Así pues, es sabido que este animal se repliega dentro de su concha cuando se siente en peligro. Por ello, se pretende enseñar al niño/a a replegarse en

su caparazón imaginario cuando no sepa controlar sus impulsos y emociones en diferentes situaciones de su vida diaria.

En la primera parte, se leerá la “Historia de la Tortuga” (Anexo V). Después de leerá, se preguntará a los/as alumnos/as si han comprendido la historia y si tienen alguna duda que no ha quedado claro.

A continuación, se pasará a la parte de la práctica, en un primer momento a nivel grupal. Todos/as los/as alumnos/as tendrán que imitar la actuación de la maestra respondiendo a la palabra “tortuga”. Para que sea una práctica más lúdica, la maestra explica que se pondrá de espaldas y que cuando se gire hacia ellos y diga “tortuga”, toda la clase tendrá que hacer que es una de ellas.

Seguidamente, se les preparará para que aprendan a relajar sus músculos mientras hacen la tortuga. En esta primera práctica de esta técnica, se les enseñará a tensar y relajar los diferentes grupos de músculos del cuerpo de manera alternativa, centrándose en qué sensaciones tienen cuando un músculo está tenso o relajado.

Los grupos de músculos seguirán el siguiente orden:

- Apretar las **manos**.
- Doblar los **brazos** en arco hacia los hombros para tensar los brazos.
- Estirar las **piernas** como si se quisiera tocar lo que hay delante.
- Apretar los **labios** uno contra otro con firmeza.
- Cerrar los **ojos** con fuerza.
- Empujar hacia arriba el **estómago**.
- Coger aire profundamente llenando los **pulmones** e intentando retenerlo.

Un ejemplo de lo que la maestra puede decir en relajación de un grupo de músculos sería:

“Céntrate en tus manos y haz un puño con cada una de ellas, así es, mantenla apretada con tanta fuerza como te sea posible, cuenta hasta 10 tensando cada vez más...y... ¡suelta! Siente lo bien que se está, nota cómo se ha ido relajando...fíjate en las sensaciones que tienes cuando estás relajado. Ahora, de nuevo, cierra de nuevo los puños, ciérralos tan fuerte como puedas, cuenta hasta 10...1,2,3, fuerte, 4,5,6, más fuerte, 7,8, tan fuerte como sea posible, 9, 10. ¡Suelta! Deja que tus puños se abran muy despacio, suelta y cuenta al revés hasta 0. 9,8,7, la tensión va desapareciendo, 6, 5, 4,

siente la agradable sensación, 3, 2, 1, relájate y 0. Sé consciente de lo que notas cuando estás relajado”.

Para finalizar, se pondrán en común las sensaciones que han experimentado a lo largo de la puesta en práctica de la “técnica de la tortuga”.

Bloque III: Autoestima

❖ Sesión 5

A. OBJETIVOS DE LA SESIÓN

Los objetivos de este bloque sobre la autoestima serán llevados a cabo a lo largo de la quinta y de la sexta sesión. Estos son:

- ✓ Favorecer la formación de identidad personal.
- ✓ Desarrollar sentimientos positivos y de confianza hacia ellos mismos.
- ✓ Estimular la aceptación y la expresión de cualidades y de habilidades positivas.

B. METODOLOGÍA

La metodología será activa y participativa siendo las maestras las responsables de explicar el procedimiento de cada actividad promoviendo que sean los/as propios/as alumnos/as los/as que lleven el ritmo de la sesión, interviniendo únicamente cuando sea necesario. El trabajo durante esta primera parte de la autoestima será individual para que puedan reflexionar sobre sus cualidades y sentimientos.

C. RECURSOS

Los recursos para trabajar en esta sesión son folios de colores, rotuladores, cajas de cartón, temperas y pinceles.

D. EVALUACIÓN

La evaluación, dado que es una sesión en conjunto con la que tiene lugar posteriormente, tendrá lugar al finalizar este tercer bloque relacionado con la autoestima.

E. ACTIVIDADES

1. “El abanico de mis cualidades”

En la primera actividad de la sesión, todos/as los/as alumnos/as se sentarán en el suelo del aula formando un círculo. La maestra repartirá folios de colores, uno para cada

alumno/a, y éstos escribirán su nombre en la parte superior central. A continuación, con la guía y ayuda de la maestra, doblarán la hoja tratando de formar un abanico. Posteriormente, volverán a estirar y aplanar la hoja que llevará las marcas de los diferentes pliegues formados. Seguidamente, cada niño/a pasará su hoja al compañero/a de la derecha, y así sucesivamente, que escribirá una cualidad o aspecto positivo que cree que tenga el dueño de esa hoja. Una vez que finalice esa rueda, cada papel volverá a su dueño/a y llevará escritas tantas cualidades positivas como compañeros/as de clase tiene.

La actividad finalizará con la puesta en común, donde todos/as los/as alumnos/as leerán sus abanicos al resto de compañeros/as de la clase. Además, se graparán los extremos de cada hoja de manera que se formará el abanico de las cualidades.

2. *“La caja de...”*

La segunda actividad de esta quinta sesión tendrá su continuación y realización durante la última parte de la sesión 6. Se les repartirá a los alumnos/as una caja de cartón que deberán decorar como ellos quieran, poniendo su nombre en primer lugar. Posteriormente, se la llevarán a su casa y, con ayuda de su familia, se encargarán de ir poniendo dentro cosas importantes para ellos o que les representen, por ejemplo, fotos, objetos, dibujos, etc.

3. *“Así soy yo (1ª Parte)”*

En esta tercera actividad, los alumnos/as seguirán con su trabajo a nivel individual. Las maestras repartirán una hoja de color (Anexo VI) a cada niño/a donde tendrán que describirse y anotar aspectos relativos a ellos/as mismos/as como:

- Nombre y edad
- Cualidades físicas
- Cualidades psicológicas
- Gustos y aficiones
- Cosas que no me gustan
- Defectos
- Sueños

Cuando terminen de escribir todos esos aspectos, se les pedirá que, en la parte de atrás de la hoja respondan a una serie de preguntas (Anexo VI):

- ¿Cómo te has sentido haciendo esta descripción?
- ¿Te ha resultado fácil contestar a todas las preguntas?
- ¿Qué es lo que más te ha costado responder?
- ¿Te gustaría añadir algún otro aspecto sobre ti mismo/a?

❖ Sesión 6

A. *OBJETIVOS DE LA SESIÓN*

Los objetivos de esta sexta sesión son los mismos que los expuestos en la sesión anterior. Estos son:

- ✓ Favorecer la formación de identidad personal.
- ✓ Desarrollar sentimientos positivos y de confianza hacia ellos mismos.
- ✓ Estimular la aceptación y la expresión de cualidades y de habilidades positivas.

B. *METODOLOGÍA*

La metodología, al igual que en la sesión previa, promoverá que los/as alumnos/as estén activos y participen. Todo ello bajo la guía de las maestras que fomentarán, una labor reflexiva y de interacción por medio de un trabajo por parejas y a nivel de grupo-clase.

C. *RECURSOS*

Los recursos necesarios para el desarrollo de la sesión serán la pizarra, las cajas creadas por los/as alumnos/as, las hojas de colores con las descripciones y las respuestas planteadas por la maestra.

D. *EVALUACIÓN*

La evaluación que tendrá lugar al final de este bloque será de la siguiente manera:

- Puesta en común de lo trabajado por los/as alumnos/as al finalizar las sesiones.
- El profesor llevará a cabo la recogida de la hoja creada por los/as alumnos/as respecto a la valoración de sus cualidades y a la valoración que hace otro/a compañero/a de sus cualidades.

E. ACTIVIDADES

1. “Así soy yo (2ª Parte)”

Esta primera actividad es la continuación de la última tarea que se realizó en la sesión anterior, donde cada alumno/a debía responder a unas cuestiones que la maestra planteó en una fotocopia (Anexo VI) sobre aspectos personales y preguntas referentes a la actividad en sí misma.

A continuación, se dividirá a los alumnos/as en parejas y se sentarán en el suelo, uno enfrente del otro/a y deberán intercambiarse el papel con sus descripciones. Posteriormente, la maestra escribirá en la pizarra una serie de instrucciones:

- Dile a tu pareja 5 cualidades positivas que tiene.
- Dile a tu pareja 5 cualidades que crees que tendría que mejorar.

Se les dejará un tiempo (entre 5 y 10 minutos) para que intercambien sus opiniones y, pasado ese tiempo, cada uno recibirá de vuelta la hoja con sus descripciones y volverán a sus sitios. Será entonces momento de reflexión y, en la parte de atrás de la hoja donde han respondido las preguntas de la sesión anterior, contestarán a otras preguntas planteadas por la maestra. Estas preguntas son:

- ¿Cómo te has sentido realizando esta actividad?
- ¿Cómo te has sentido con lo que tu compañero/a te ha dicho?
- ¿Te ha sorprendido algo que te haya dicho?
- ¿Han sido importantes estas valoraciones para ti?
- ¿Te ha servido esta actividad para conocerte mejor?

Por último, si algún alumno/a lo desea, podrá exponer sus sensaciones respecto a esta actividad y comentar si saca alguna conclusión positiva y si cree que podrá utilizar algunas de las respuestas para cambiar algún aspecto. Asimismo, la maestra recogerá todas las hojas de los alumnos/as que permitirán evaluar este bloque de trabajo sobre el autoestima.

2. “La caja de...”

La segunda actividad va destinada a que los alumnos/as abran la caja que comenzaron a crear en la sesión anterior. Saldrán al centro de la clase, de uno/a en uno/a, e irán abriendo su caja sacando los objetos que han introducido explicando el motivo. Tanto las maestras

como el resto de sus compañeros/as podrán interactuar entre si interesándose por los objetos y por su significado.

Bloque IV: Habilidades Sociales y Comunicación

❖ Sesión 7

A. OBJETIVOS DE LA SESIÓN

El objetivo de la séptima sesión son:

- ✓ Promover y desarrollar en el alumnado el concepto de la empatía para lograr una mejor comprensión del otro.
- ✓ Introducir el concepto de asertividad y los 3 estilos de comunicación existentes ante diversas situaciones de conflicto.

B. METODOLOGÍA

Los/as alumnos/as en esta sesión trabajarán con una metodología a nivel individual con la creación de las máscaras y con la reflexión sobre la asertividad y los estilos de comunicación, y a nivel de grupo-clase con la actividad sobre las máscaras, tratando de fomentar la participación de todos/as.

El papel de las maestras es esencial puesto que explicarán contenidos importantes con el objetivo de estimular la reflexión personal.

C. RECURSOS

Los recursos que se emplearán son cartón, tijeras, pegamento, fotos de los alumnos, gomas elásticas para la creación de las máscaras. Además, para la segunda parte, dispondrán de una fotocopia (Anexo VII) para trabajar contenidos sobre la asertividad.

D. EVALUACIÓN

La evaluación se llevará a cabo durante los 5 últimos minutos de la sesión mediante una puesta en común a nivel de grupo-clase con todos/as los/as alumnos/as. En ella, expresarán cómo se han sentido realizando la primera actividad y si tienen dudas respecto a los aspectos relacionados con el concepto de “asertividad” y de “empatía”.

E. ACTIVIDADES

1. “¿Quién soy?”

La primera actividad de la sesión estará dividida en dos partes. La primera consistirá en la creación de máscaras con las caras de los/as alumnos/as de clase. Para ello, cada uno/a creará la suya propia con los materiales que se les proporcionará: cartón, fotografía y goma para crear la máscara.

A continuación, una vez que todas las máscaras estén creadas y entregadas a la maestra, se realizará la actividad en sí misma. Todos los/as alumnos/as irán saliendo al centro de la clase y la maestra le colocará una máscara de uno de sus compañeros/as sin que lo sepa. De esta manera, tendrá que ir planteando preguntas para tratar de adivinar quién es, por ejemplo: *¿siempre estoy contento/a? ¿qué aficiones tengo? ¿me enfado mucho?*

Una vez que todos los/as alumnos/as hayan realizado la actividad, la maestra preguntará a los/as alumnos/as cómo se han sentido y si les ha resultado una tarea sencilla o complicada. Así pues, podrá explicar que esta actividad ha servido para introducir el concepto de empatía, es decir, la importancia que tiene ponerse en el lugar de la otra persona para poder entender cómo se siente, estimulando de esta manera las habilidades sociales.

2. “La asertividad”

Esta segunda actividad está dividida en 2 partes, una de ellas tendrá lugar en esta séptima sesión, mientras que la segunda se desarrollará en la última sesión del programa.

En la primera parte, la maestra entregará a los/as alumnos/as unas fotocopias con una breve explicación sobre la asertividad y los 3 estilos que existen a la hora de enfrentarse a un conflicto o a una situación conflictiva (Anexo VII). Así pues, explicará los contenidos que aparecen ahí reflejados tratando de ejemplificarlo para clarificar y evitar que surjan dudas.

Dedicará la última parte a que los/as alumnos/as vuelvan a leerlo en silencio, reflexionen y traten de interiorizar los conceptos.

❖ *Sesión 8*

A. *OBJETIVOS DE LA SESIÓN*

Los objetivos de la última sesión del programa son:

- ✓ Desarrollar la asertividad estimulando el respeto a los/as compañeros/as.
- ✓ Fomentar la expresión oral positiva y la comunicación entre iguales por medio de la técnica del role-play.

B. *METODOLOGÍA*

La metodología en esta sesión es activa y participativa donde, por medio del trabajo en tríos y en grupos, los/as alumnos/as son capaces de poner en práctica todos los contenidos vistos durante el programa. Así pues, el papel de las maestras es de guía y acompañamiento, reforzando positivamente la adquisición de aquello relativo a la expresión emocional, a la regulación de las emociones y al modo en que se relacionan con sus compañeros/as de manera empática y asertiva.

C. *RECURSOS*

Los recursos utilizados son las fotocopias con las situaciones para trabajar la actividad de “La tortuga, el dragón y la persona” (Anexo VIII), las fotocopias con los cuestionarios sobre la tortuga, el dragón y la persona (Anexo IX) y las fotocopias con las situaciones para trabajar el role-play en la segunda actividad (Anexo X).

D. *EVALUACIÓN*

La evaluación de esta sesión se llevará a cabo a través de la discusión que tendrán lugar al finalizar cada una de las dos actividades de la sesión junto con los 3 cuestionarios autocompletados por todos los/as alumnos/as tras la primera actividad.

E. *ACTIVIDADES*

1. *“La tortuga, el dragón y la persona”*

La primera actividad está relacionada con los contenidos que se trataron durante la sesión anterior, es decir, la asertividad y los estilos de comunicación derivados de ella.

Esta tarea, denominada “*La tortuga, el dragón y la persona (o niño/a)*”, consiste en dividir a los/as alumnos/as en grupos de 3 y cada uno/a de ellos/as asumirá un personaje:

- La tortuga, con un estilo pasivo, que no se comunica y se mete dentro de su caparazón cuando surge algún problema.
- El dragón, quién asume un estilo agresivo, que se enfrenta a los conflictos insultando y siendo agresivo con los demás.
- La persona (o niño/a), con un estilo asertivo, que se enfrenta a las situaciones problemáticas utilizando el diálogo y escuchando y respetando las opiniones de los demás.

A continuación, se les explica que se les presentarán 3 situaciones-problema (Anexo VIII) a las que deberán buscar una solución. Cabe señalar que los 3 niños/as asumirán los 3 diferentes personajes para vivenciar y dramatizar esas situaciones asumiendo los diferentes problemas como si fueran propios.

Se les dejará un tiempo de trabajo para que puedan asumir los 3 roles tratando de llegar a una solución. Al finalizar, la maestra repartirá a cada alumno/a 3 fotocopias con una tabla con cuestiones referentes a cada uno de los personajes (tortuga, dragón y persona/niño/a) que deberán completar en función de lo experimentado asumiendo esas funciones.

2. “*Aplico lo aprendido*”

La última actividad del programa supone aplicar todos los contenidos contemplados a lo largo de las diferentes sesiones, es decir, emociones, habilidades sociales y comunicación.

Para ello, se dividirá a los/as alumnos/as en grupos heterogéneos y se les asignará una situación a la que podrían enfrentarse en su día a día ya sea en el colegio, en casa o en otro contexto del que puedan formar parte (Anexo X).

De esta manera, cada grupo se centrará en una situación y cada uno de sus miembros asumirán un rol:

- 2 alumnos/as serán las personas que escenifican la situación-conflicto.
- 1 alumno/a será el encargado/a de observar y registrar los datos referentes a las emociones, a la empatía, a la asertividad y a la comunicación.
- 1 alumnos/a será el portavoz que comunique al resto de la clase, durante la puesta en común, aspectos como: la manera en la que han escenificado la situación, las

cosas que han tenido en cuenta, aspectos positivos y aspectos a mejorar y si consideran que están preparados para afrontar una situación semejante en su vida diaria.

Tras finalizar el trabajo por grupos, la maestra irá dando la palabra al portavoz de cada grupo para que expresen los aspectos comentados anteriormente. Asimismo, los/as alumnos/as podrán plantear dudas, sugerencias o expresar su opinión respecto a cómo sus compañeros/as han afrontado y solucionado su situación-problema.

4. Conclusión

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es considerado como uno de los trastornos con mayor incidencia en la infancia y en la adolescencia. Por ello, genera un gran número de conflictos en los diferentes ámbitos de la vida de los/las alumnos/as: académico, familiar y social. Así pues, resulta relevante que todos los agentes implicados en la educación de este tipo de alumnado sean capaces de reconocer, atender y actuar tanto dentro del aula como fuera de ella.

El estudiantado con TDAH, tal y como plantean J. Albert et al (2008), presenta dificultades en diversas áreas, especialmente en el desarrollo emocional, mostrando obstáculos en el reconocimiento de las emociones tanto propias como ajenas así como en la regulación emocional. Por este motivo, sus relaciones sociales se ven influidas negativamente causando mayores conflictos con sus iguales (Casullo y García, 2015).

En los últimos años, ha surgido el concepto de “inteligencia emocional” adquiriendo gran envergadura en la educación de las emociones así como de las habilidades relacionadas con ellas y que se ha convertido en una de las tareas más primordiales en los centros educativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). Una educación emocional que influya positivamente en todo el alumnado, independientemente de su características personales, familiares y sociales y únicamente centrado en lograr su desarrollo integral.

Lo anteriormente expuesto, pone de manifiesto la importancia de elaborar programas de inteligencia emocional para aplicar en las aulas desde la etapa de Educación Infantil hasta, incluso, la etapa universitaria. Programas cuya aplicación se realice en el aula ordinaria y no fuera de ella, ya que es evidente la multitud de realidades (académicas, sociales y emocionales) a las que se hacen frente en los centros educativos.

En resumen, uno de los objetivos más necesarios en los centros educativos es el desarrollo de alumnos/as emocionalmente inteligentes. Esto es, crear un lugar de convivencia donde puedan vivir y experimentar sus emociones con total libertad, favoreciendo el desarrollo integral de las personas.

5. Bibliografía

- Aguilar, M.C., Gil, O., Pinto, V., Quijada, C. y Zúliga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, vol. 19, n.1, pp. 21-35.
- Albert, J., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A., Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista Neurológica*, vol. 47, n.1, pp. 39-45.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona. Editorial CISS-Praxis.
- Amador, J.A., Forns, M. & Martorell, B. (2001). Síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad: análisis evolutivo y consistencia entre informantes. *Anuario de Psicología*, vol.32, n.1, pp. 51-66. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8837/11114>.
- American Psychiatric Associations's (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed; DSM-5)*.
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Barkley, R. A. (2002). Psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorders in children. *Journal of Clinical Psychiatry*, vol. 63, pp. 36-43.
- Barkley, R. A. (2006a). *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford Press.
- Bermúdez, MP., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Revista Universitas Psychologica*, vol.2, n.1, pp. 27-32.
- Bravo, C. M. (1992). Análisis del modelo de inteligencia de Robert J. Sternberg. *Tabanque: Revista pedagógica*, vol. 8, pp. 21-38.
- Caballo, V. y Simón, M (2005). *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Cabello, S. (2018). *La inteligencia emocional como eje de intervención educativa en el alumnado con TDAH*. In 4as Jornadas de Investigación PhDay Educación, Mayo 2018, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado

- Cardo, E. y Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista Neurología* 2008, vol. 46, n.6, pp. 365-372.
- Casajús, A. (2009). *Didáctica Escolar para alumnos con TDAH*. Barcelona, España: Horsori Monográficos.
- Castaño, F. G. (1999). El deterioro de las habilidades sociales en función del TDAH. *Revista Ábaco*, pp. 21-28.
- Castelló, A. y Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.14, n.3, pp. 23-35.
- Cassullo, G. L. y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.18, n.1, pp. 213-228.
- Cepa, A., Heras, D., Fernández-Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta* vol. 46. Págs. 73-82
- CIE 10 (1994). *Trastornos Mentales y del comportamiento*. Madrid: Meditor.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. *De nuevo “Voz y Quebranto” Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, n. 2. pp. 99-118.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.29, pp. 1-6.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 34, n. 3, pp. 1-9.
- Fernandes, S.M., Piñón Blanco, A. & Vázquez-Justo, E. (2017). Concepto, evolución y etiología del TDAH. *Lex Localis*. Doi: en <http://repositorio.uportu.pt/xmlui/handle/11328/2091>.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrado. *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol. 3, n.6, pp. 43-52.

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Guerrero, R. (2016). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Entre la patología y la normalidad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Isorna, F. M. (2013). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Recuperado el 8 de julio del 2016 en: http://www.anias.es/Archivos/Descargas/Descargas-Tdah_manuel_isorna_t4-103.pdf
- Jaraba, R., Ruiz, U. y Navarro-Obeid, J. (2020). Medición de la percepción emocional y la percepción emocional en niños con TDAH y TOD. En K. Romero-Acosta, *Ocho estudios de salud mental*. Ed. Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Pp.73-95.
- Lavigne, R. y Romero, J.F. (2010) Modelo Teórico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad I: Definición Operativa. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, n.3, pp. 1303-1338.
- Llanos, L.J., García, D.J., González, H.J. y Puentes, P. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Rev. Pediatr Aten Primaria*, vol. 21, pp. 101-108.
- Mas, C. (2009). ADHD in the Psychological Clinical Practice. *Rev. Clínica y Salud*, vol. 20, n.3, pp. 249-259. Recuperado en 20 de mayo de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113052742009000300006&script=sci_arttext&tlng=en.
- Mellado, M., Martínez, L., & Tello, F. (2013). Procesos atencionales implicados en el Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH). *Convergencia educativa*, vol. 2, pp. 9-19.
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., y Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, vol. 44, n.6, pp. 1356-1368.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998) Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 30, n.1, pp. 11-30.

- Orjales, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, vol. 3, pp. 19-30.
- Palmer, B., Donaldson, c., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, vol. 33, pp. 1091-1100.
- Pardos, A., Fernández-Jaén, A., & Fernández-Mayoralas, D. M. (2009). Habilidades sociales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev neurol*, vol. 48, supl. 2, pp. 107-111.
- Pascual-Castroviejo, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Protocolos diagnóstico-terapéuticos de la AEP: *Neurología pediátrica*. pp. 140-150. Recuperado de <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/20-tdah.pdf>
- Peña, J.A., y Montiel, C. (2003). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿mito o realidad? *Revista Neurología*, vol. 36, n.2, pp. 173-179.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, vol. 13, n.1, pp. 121-131.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Galloway, J., y Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, vol.42, n.3, pp. 491- 502.
- Salazar O., & Londoño A. (2009). *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. Carta de la salud Valle del Lili. Cali, Colombia.
- Salmerón, P (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Revista Educación XXI*, vol. 5, pp. 97-121.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, pp.185-211.
- Soutullo, C., & Mardomingo, M. J. (2010). *Manual de psiquiatría del niño y del adolescente*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Taylor, E.A. (1990). *El niño hiperactivo*. Barcelona: Martínez Roca.

6. Anexos

ANEXO I: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Responde estas preguntas y marca con una cruz valorando tu respuesta (**1:** Nada, **2:** Un poco, **3:** Bastante, **4:** Mucho):

PREGUNTAS	1: NADA	2: UN POCO	3: BASTANTE	4: MUCHO
¿Te ha resultado útil trabajar la inteligencia emocional?				
¿Piensas que la estructura de las sesiones está bien?				
¿Piensas que la duración de las sesiones es buena?				
¿Piensas que los contenidos son demasiados?				
¿Añadirías/ Modificarías o eliminarías algún contenido?	Escribe tu respuesta:			
¿En qué situaciones piensas que podrías utilizar estos contenidos?	Escribe tu respuesta:			
En términos generales, ¿piensas que sería bueno continuar con este programa en cursos próximos?				
Añade comentarios si lo deseas				

ANEXO II: LA BRÚJULA EMOCIONAL

Localiza y pinta las siguientes emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo. Puedes añadir y ubicar más emociones que quieras.



Una vez que las hayas situado en la brújula, responde a las siguientes preguntas:

ALEGRÍA

- *¿Qué me hace sentir así?*
- *¿Qué hago yo cuando estoy alegre?*
- *¿Qué pensamientos tengo?*

TRISTEZA

- *¿Qué me hace sentir así?*
- *¿Qué hago yo cuando estoy triste?*
- *¿Qué pensamientos tengo?*

IRA

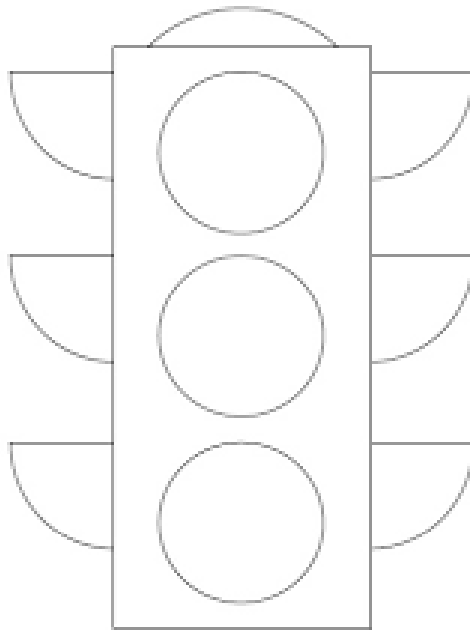
- *¿Qué me hace sentir ira?*
- *¿Cómo reacciona mi cuerpo cuando estoy enfadado?*
- *¿Qué hago para reducir o eliminar la ira?*

MIEDO

- *¿Qué cosas me hacen sentir miedo?*
- *¿Qué sensaciones aparecen en mi cuerpo cuando tengo miedo?*
- *¿Qué hago para que ese miedo disminuya o desaparezca?*

ANEXO III: EL SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES

Recorta y colorea este semáforo utilizando el color rojo, amarillo y verde teniendo en cuenta las indicaciones explicadas.



ANEXO IV: LAS SITUACIONES EMOCIONALES

Resuelve las siguientes situaciones utilizando la técnica del semáforo de las emociones:

- ✓ *“María está haciendo un ejercicio que les ha mandado la profesora de matemáticas. Julia, sin pedirle permiso, se levanta y le quita la goma. Cuando María se da cuenta y grita, insulta y pega a Julia”.*
- ✓ *“Lucas está en el jardín de casa jugando con su hermano Juan a fútbol. De repente, Juan golpea muy fuerte la pelota y, sin querer, le da un balonazo en la cara a Lucas. Lucas en vez de seguir jugando va corriendo hacia él y le da una patada”.*
- ✓ *“Sara está atendiendo en clase cuando Miguel le habla para preguntarle una cosa. Ella se gira y le contesta. La profesora se da cuenta y le dice a Sara que deje de hablar porque está molestando a Miguel. Ella le grita a la profesora y le dice que él ha sido quien le ha molestado y la profesora le castiga sin recreo”.*
- ✓ *El otro día Carlos hizo un examen de matemáticas para el que había estudiado mucho. Hoy su profesor le ha dado la nota y piensa que es injusta, así que se enfada mucho. Carlos va a hablar con él y le dice que, para el siguiente examen, estudies más.*

ANEXO V: HISTORIA DE LA TORTUGA

Hace mucho tiempo, en una época muy lejana, vivía una tortuga pequeña y risueña. Tenía años y justo acababa de empezar de primaria. Se llamaba Tortuguita. A Tortuguita no le gustaba ir a la escuela. Prefería quedarse en casa con su madre y su hermanito. No quería estudiar ni aprender nada: sólo le gustaba correr y jugar con sus amigos, o pasar las horas mirando la televisión. Le parecía horrible tener que leer y leer, y hacer esos terribles problemas de matemáticas que nunca entendía. Odiaba con toda su alma escribir y era incapaz de acordarse de apuntar los deberes que le pedían. Tampoco se acordaba nunca de llevar los libros ni el material necesario a la escuela. En clase, nunca escuchaba a la profesora y se pasaba el rato haciendo ruiditos que molestaban a todos. Cuando se aburría, que pasaba a menudo, interrumpía la clase chillando o diciendo tonterías que hacían reír a todos los niños. A veces, intentaba trabajar, pero lo hacía rápido para acabar enseguida y se volvía loca de rabia, cuando, al final, le decían que lo había hecho mal. Cuando pasaba esto, arrugaba las hojas o las rompía en mil trocitos. Así pasaban los días...

Cada mañana, de camino hacia la escuela, se decía a sí mismo que se tenía que esforzar en todo lo que pudiera para que no le castigasen. Pero, al final, siempre acababa metido en algún problema. Casi siempre se enfadaba con alguien, se peleaba constantemente y no paraba de insultar. Además, una idea empezaba a rondarle por la cabeza: «soy una tortuga mala» y, pensando esto cada día. Se sentía muy mal.

Un día, cuando se sentía más triste y desanimado que nunca, se encontró con la tortuga más grande y vieja de la ciudad. Era una tortuga sabia, tenía por lo menos 100 años, y de tamaño enorme. La gran tortuga se acercó a la tortuguita y deseosa de ayudarla le preguntó qué le pasaba: «¡Hola! -le dijo con una voz profunda- te diré un secreto: no sabes que llevas encima de ti la solución a tus problemas».

Tortuguita estaba perdido, no entendía de qué le hablaba. «¡Tu caparazón!» exclamó la tortuga sabia. Puedes esconderte dentro de ti siempre que te des cuenta de que lo que estás haciendo o diciendo te produce rabia. Entonces, cuando te encuentres dentro del caparazón tendrás un momento de tranquilidad para estudiar tu problema y buscar una solución. Así que ya lo sabes, la próxima vez que te irrites, escóndete rápidamente.»

A Tortuguita le encantó la idea y estaba impaciente por probar su secreto en la escuela. Llegó el día siguiente y de nuevo Juan-tortuga se equivocó al resolver una suma. Empezó

a sentir rabia y furia, y cuando estaba a punto de perder la paciencia y de arrugar la ficha, recordó lo que le había dicho la vieja tortuga. Rápidamente encogió los bracitos, las piernas y la cabeza y los apretó contra su cuerpo, poniéndose dentro del caparazón. Estuvo un ratito así hasta que tuvo tiempo para pensar qué era lo mejor que podía hacer para resolver su problema. Fue muy agradable encontrarse allí, tranquilo, sin que nadie lo pudiera molestar.

ANEXO VI: REFLEXIÓN SOBRE LAS CUALIDADES PROPIAS Y AJENAS

Responde a estas cuestiones sobre ti mismo:

- *Nombre y edad*
- *Cualidades físicas*
- *Cualidades psicológicas*
- *Gustos y aficiones*
- *Cosas que no me gustan*
- *Defectos*
- *Sueños*

Responde a estas preguntas sobre la tarea anterior:

- *¿Cómo te has sentido haciendo esta descripción?*
- *¿Te ha resultado fácil contestar a todas las preguntas?*
- *¿Qué es lo que más te ha costado responder?*
- *¿Te gustaría añadir algún otro aspecto sobre ti mismo/a?*

En la parte de atrás de esta hoja, responde a estas cuestiones sobre tu compañero:

- *Dile a tu pareja 5 cualidades positivas que tiene.*
- *Dile a tu pareja 5 cualidades que crees que tendría que mejorar.*

Contesta y reflexiona sobre estos aspectos de la tarea:

- *¿Cómo te has sentido realizando esta actividad?*
- *¿Cómo te has sentido con lo que tu compañero/a te ha dicho?*
- *¿Te ha sorprendido algo que te haya dicho?*
- *¿Han sido importantes estas valoraciones para ti?*
- *¿Te ha servido esta actividad para conocerte mejor?*

ANEXO VII: ASERTIVIDAD Y ESTILOS (PASIVO, ASERTIVO, AGRESIVO)

La ASERTIVIDAD es una habilidad que nos permite relacionarnos con los demás y no sólo se refiere a lo que decimos sino cómo lo decimos. Además, nos permite expresarnos de forma adecuada y ayuda a que solucionemos los conflictos o las situaciones conflictivas correctamente.

Cuando nos encontramos con una situación que provoca un conflicto, se puede reaccionar de 3 maneras diferentes:

- **Estilo Pasivo:** El/La niño/a se queda callado/a, no se enfrenta al problema y no protesta, aunque ve que lo que está sucediendo no está bien. Por ello, el conflicto no se soluciona, nadie se entera de que ha ocurrido y, en un futuro, este tipo de conducta no ayudará a las habilidades sociales del niño/a.
- **Estilo Agresivo:** El/La niño/a se enfrenta a la situación de forma agresiva gritando, insultando...lo que hará que el problema o el conflicto tardará más tiempo en solucionarse o no se solucionará ya que empeorará.
- **Estilo Asertivo:** El/La niño/a reacciona a la situación de la mejor manera tratando de solucionar el problema de forma relajada, pacífica y sin centrarse en lo que causa conflicto, solo mirando al futuro.

ANEXO VIII: SITUACIONES-PROBLEMA “TORTUGA, DRAGÓN Y PERSONA”

Estas son las situaciones-problema sobre las que debes trabajar asumiendo los roles de tortuga, dragón y persona (niño/a):

- *Tus amigos/as y tú estáis jugando a un juego de la play-station. Uno/a de tus amigos/as se pone a hablar y te molesta, lo que hace que te metan un gol en el juego. El/La amigo/a contra el que estás jugando se pone a celebrarlo y se ríe de ti. ¿Cómo lo solucionáis?*
- *Estás en la fila para entrar a clase y llega uno/a de tus compañeros/as y se coloca en un sitio por delante de ti. ¿Cómo solucionas el problema?*
- *En la hora del recreo, estáis jugando al fútbol/baloncesto/balón prisionero y un/a compañero/a te da con el balón en la cara. No se acerca a ver si te ha hecho daño y, además, se ríe de ti con otros/as compañeros/as y sigue jugando. ¿Cómo puedes solucionar el problema?*

ANEXO IX: CUESTIONARIO SOBRE LOS PERSONAJES



Personaje: La Tortuga

	<i>Si</i>	<i>No</i>
<i>No importa lo que dice la otra persona</i>		
<i>No dice que no</i>		
<i>Escucha a otros/as con respeto</i>		
<i>Interrumpe a los/as demás</i>		
<i>Hace daño a otros/as</i>		
<i>Agrede e insulta a los/as demás</i>		
<i>Piensa y no tiene miedo de decir las cosas</i>		
<i>Le da miedo que el/la otro/a no sea su amigo/a</i>		
<i>Sabe decir que no</i>		
<i>No sabe decir que no</i>		
<i>Actúa con seguridad</i>		
<i>Escucha y acepta opiniones las opiniones de los/as demás</i>		
<i>Se comunica bien sin agredir</i>		
<i>No insulta</i>		
<i>Consigue que le tengan miedo</i>		
<i>Los/as demás no lo/la toman en cuenta</i>		
<i>Se impone con sus opiniones</i>		
<i>Manipula a otros/as</i>		
<i>Se muestra inseguro/a</i>		



Personaje: El Dragón

	<i>Si</i>	<i>No</i>
<i>No importa lo que dice la otra persona</i>		
<i>No dice que no</i>		
<i>Escucha a otros/as con respeto</i>		
<i>Interrumpe a los/as demás</i>		
<i>Hace daño a otros/as</i>		
<i>Agrede e insulta a los/as demás</i>		
<i>Piensa y no tiene miedo de decir las cosas</i>		
<i>Le da miedo que el/la otro/a no sea su amigo/a</i>		
<i>Sabe decir que no</i>		
<i>No sabe decir que no</i>		
<i>Actúa con seguridad</i>		
<i>Escucha y acepta opiniones las opiniones de los/as demás</i>		
<i>Se comunica bien sin agredir</i>		
<i>No insulta</i>		
<i>Consigue que le tengan miedo</i>		
<i>Los/as demás no lo/la toman en cuenta</i>		
<i>Se impone con sus opiniones</i>		
<i>Manipula a otros/as</i>		
<i>Se muestra inseguro/a</i>		



Personaje: El/La niño/a

	<i>Si</i>	<i>No</i>
<i>No importa lo que dice la otra persona</i>		
<i>No dice que no</i>		
<i>Escucha a otros/as con respeto</i>		
<i>Interrumpe a los/las demás</i>		
<i>Hace daño a otros/as</i>		
<i>Agrede e insulta a los/las demás</i>		
<i>Piensa y no tiene miedo de decir las cosas</i>		
<i>Le da miedo que el/la otro/a no sea su amigo/a</i>		
<i>Sabe decir que no</i>		
<i>No sabe decir que no</i>		
<i>Actúa con seguridad</i>		
<i>Escucha y acepta opiniones las opiniones de los/las demás</i>		
<i>Se comunica bien sin agredir</i>		
<i>No insulta</i>		
<i>Consigue que le tengan miedo</i>		
<i>Los demás no lo/la toman en cuenta</i>		
<i>Se impone con sus opiniones</i>		
<i>Manipula a otros/as</i>		
<i>Se muestra inseguro/a</i>		

ANEXO X: SITUACIONES ROLE-PLAY

- ✓ *“Mientras estabas en el colegio, tu madre ha estado recogiendo tu habitación. Al volver a casa, necesitas un cuaderno de lenguaje para hacer los deberes que tenías en el escritorio y no lo encuentras. Vas a buscar a tu madre para preguntarle qué ha hecho con él”.*
- ✓ *“Lucas está en el jardín de casa jugando con su hermano Juan a fútbol. De repente, Juan golpea muy fuerte la pelota y, sin querer, le da un balonazo en la cara a Lucas. Juan le pide perdón pero Lucas está muy enfadado”.*
- ✓ *“Miguel está jugando en el recreo y ve como Mario se acaba de comer unas galletas y tira el papel al suelo. Le decimos que no puede hacer eso, que vaya a cogerlo y que lo tire a la papelera”.*
- ✓ *“Andrea ha ido a tomar un refresco con su amiga Mónica. Han pedido hace más de 20 minutos pero el camarero todavía no les ha llevado las bebidas y no parece que vaya a hacerlo pronto.*